

A SZEMÉLYKÖZI VISZONYOK FEJLŐDÉSE A GIMNÁZIUM ELSŐ
OSZTÁLYÁBAN

Dr.Duró Lajos

A probléma

A szocialista tudat és magatartás formálásával összefüggésben egyre nagyobb jelentőségű feladatként jelentkezik az emberek szociális érintkezésének, kölcsönös kapcsolatainak, együttműködésének és egymásra gyakorolt hatásának pszichológiai tanulmányozása. Ennek szükségessége a személyiség kölcsönös kapcsolatainak sokrétűségéből adódik, amely igen változatos formában és dinamikusan beleszövődik a különböző jellegű és fejlettségű közösségek mindennapi életébe s tevékenységének rendszerébe.

Témánk szempontjából megkülönböztetett figyelmet érdemel az iskola /mint a tanulók és a pedagógusok közössége/, amely társadalmunk szocialista értékeinek közvetítésével bekapcsolja a tanulókat a kollektív viszonyok rendszerébe s a közösségi magatartásformák fejlesztésével elősegíti az ifjúság beilleszkedését a társadalomba. E feladat eredményes megvalósítása feltételezi, mind a társadalmi valóság konkrét viszonyainak, mind a fejlődés közvetlen szociális közegét jelentő személyközi viszonyok nevelőhatásának differenciált számbavételét.

A szociális társadalmi viszonyok kialakítása nem vonja maga után automatikusan az új típusú személyközi kapcsolatok megszilárdulását. Ezért az iskolai nevelőmunkában figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy tanulóifjúságunk egy részének társadalmi irányultságát, közösségi értékorientációját, személyközi viszonyait befolyásolják a pozitív indítékokat nélkülöző környezeti hatások, a negatív magatartási minták. Emellett "...a

társadalmi-közösségi tapasztalatok korlátozott volta" /Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, 1972/ is gátolja az iskolai nevelés hatékonyságának következetesebb érvényesülését.

A közösségi irányultságú szociális tapasztalatszerzésnek nélkülözhetetlen gyakorló terepe a közös célok által vezérelt együttes tevékenység rendszere. Ezért a mi viszonyaink között is érvényes a szocialista személyiségfejlesztés problémáival foglalkozó nemzetközi konferencia egyik főreferátumának azon megállapítása, amely szerint: "Ahhoz, hogy ki tudjuk használni a szocialista közösség valamennyi hatóerejét a személyiségfejlődés folyamatának vezetésére, olyan módon szükséges fejleszteni a közösségi tevékenységet és kapcsolatokat, hogy a közösség tagjai a kollektívában átéljék világnézetünk és erkölcsünk értékeit és normáit" /Neuner, 1974/.

Mindebből következően a tanulók személyközi viszonyainak rendszere igen bonyolult s olykor ellentmondásos jelenségek körét alkot, amelynek megismerésében, tudományos vizsgálatában fokozott mértékben szükséges a társadalomlélektani törvényszerűségek figyelembe vétele. Az örömdetesesen fellendülő hazai szociálpszichológiai kutatások /Csepeli, 1975, Duró 1972, Geréb, 1970, Hunyady, 1970, Hunyady, 1977, Kalmár-Lendvaine, 1975, Mérei, 1970, Pataki, 1977, Pataki-Hunyady, 1972, Vastagh, 1976/ ráirányították a figyelmet a tanulói személyiség személyközi viszonyainak több olyan fontos kérdésére, amelyek szervesen kapcsolódnak az iskolai közösségi nevelés "optimalizálásának" aktuális feladatköréhez /a közösségek rejtett hálózata, a társas viszonyok és az iskolai közösség, az iskola pszichés klimája, a csoportképződés pszichológiai tényezői, azonosság és vonzalom a csoporttársak között, a csoportkohézió, az erkölcsi tulajdonságok és a személyközi viszonyok összefüggése, az osztályközösség szerkezete és a kollektív beállítódás stb./.

E fontos és egyre jelentősebb váló problémakör kutatásának nemzetközi eredményeiről ad átfogó képet az a gyűjteményes kötet /Pedagógiai szociálpszichológia, 1976/, amely a szocializációs folyamat pszichikus jelenségeit, a gyermekkori és a serdülőkori társas kapcsolatok alakulását sokoldalú elméleti és kísérleti vizsgálatokban mutatja be. Ez a lendületesen kibontakozó alkal-

mazott kutatási irány a szocialista országokban fokozott figyelmet fordít az iskolai osztályok, a tanulói közösségek szociálpszichológiai vizsgálatára /Vorwerk, 1973, Kessel-Knauer-Schröder, 1975, Kolominszkij, 1976, Petrovszkij-Spalinyszkij, 1978/.

Az iskolai szociálpszichológiai vizsgálatok körében ujszerű a genetikus szemléletű csoport- és közösségkutatás kérdésfeltevése /Umanszkij, 1974, Petrovszkij, 1977, Pataki, 1975/, amely a statikus csoportképzet túlhaladására, a csoportgenézis szakaszos jellegének feltárására irányul.

Vizsgálatunkban mi is a genetikus szempontu megközelítés /egyelőre empirikus szintű/ érvényesítésére teszünk kísérletet.

A vizsgálat célja és módszere

A személyiség szocializációja /a szociális értékek, normák, szerepek, funkciók elsajátítása/ a társadalmi hatásokat közvetítő személyközi viszonyrendszer meghatározott strukturájának és dinamikájának keretei között valósul meg. A fejlődő személyiségnek a társadalmi normákhoz, szerepekhez, viselkedési mintákhoz fűződő sokrétű kapcsolatait, értékorientációit a személyes közvetítés valósítja meg és értelmezi. Következésképpen a személyközi viszonyok bonyolult és dinamikus hálózata /a formális együttlétől az alkotó együttműködés legmagasabb formáját kifejező társas kölcsönhatásig/ a csoportgenézis fejlettségi szintjének megfelelő sajátos viszonyrendszerként funkcionál s a személyiség szociális magatartásának szabályozó tényezője.

E regulációs funkció pszichológiai mechanizmusának érvényesülése különösen bonyolult a középiskolai korosztály /fejlődéslektanilag a serdülőkor befejező szakasza és a korszaki ifjúság/ esetében, mivel az iskolai fokozat váltása, a nevelésszociológiai feltételek különbözősége, az új összetételű személyi környezet hatása s nem utolsósorban a középiskola tanulmányi és magatartásbeli értékrendjéhez való igazodás következtében jelentősen átstrukturálódik a tanulók személyközi kapcsolatrendszere. A közösséggel fejlődés pszichológiailag megalapozott pedagógiai irányítása feltételezi e folyamat szakaszos változásainak, megjelenési formáinak és tartalmi összetevőinek minél hitelesebb megis-

merését.

Feltételezésünk szerint a tanulócsoport, az iskolai osztály "fejlődéselvű mikroanalízise" /Pataki, 1975/ közelebb visz bennünket a csoportfolyamatok, viszonyok, történések és személyközi kapcsolatok szerkezeti és dinamikus változásainak pszichológiai feltárásához.

A vázolt megfontolások alapján longitudinális vizsgálatot végeztünk egy gimnáziumi osztályban, ahol négy tanéven keresztül /az első osztálytól az érettségig/ tanulmányoztuk:

- a/ Az osztályszerkezet és az interperszonális viszony összefüggésének dinamikus változásait.
- b/ Az interperszonális viszony személyiségalkító hatását, különös tekintettel a tanulócsoportban megnyilvánuló együttműködés motivumaira.
- c/ A tanulócsoport közösséggé fejlődésének és fejlesztésének pszichológiai feltételeit az interperszonális viszony alakulásának függvényében.

E célkitűzéseket összekapcsoltuk a tanulók személyiségének és a tanulócsoportnak /az iskolai gyakorlatban megvalósítandó/ pedagógiai pszichológiai megismerésével és jellemzésével. Ezért a kutatási program megvalósításában igazodtunk a pedagógiai folyamat természetességéhez, figyelembe véve "a nevelési helyzetek konkrétságának" /Kelemen, 1973/ pedagógiai pszichológiai törvényét. Ennek megfelelően úgy alakítottuk a vizsgálat metodikáját, hogy az empirikus eljárások /rendszeres megfigyelés, egyéni és csoportos beszélgetés, dolgoztatás, dokumentumelemzés/ és bizonyos egzakt módszerek /szociometria, önértékelés és mások értékelése skálatechnika segítségével/ együttes alkalmazása a "pedagógiai helyzetteremtés" kísérleti elemeivel együtt biztosítsa a sokoldalú és ellenőrzött adatgyűjtést. Lényeges metodikai elemként kell megemlíteni azt, hogy a vizsgálatvezetővel együttműködő osztályfőnök minden tanév végén előre megadott program alapján elkészítette az osztály empirikus karakterisztikáját. Ez részben alkalmas volt a vizsgálati eredmények tapasztalati kontrolljára és ami ennél is fontosabb; lehetővé tette a következő tanév nevelési programja témánk szempontjából fontos feladatainak /a tanulócsoport fejlettségi szintjéhez mértezett/ differenciáltság meghatározását. Ily módon tágabb értelmezésben a longitudinális vizsgálat magában

foglalta a természetes pedagógiai pszichológiai kísérlet néhány elemét is.

Adott keretek között csak az első évben kapott lényegesebb vizsgálati eredmények ismertetésére és értelmezésére vállalkozhatunk.

A csoportfejlődés nevelésszociológiai feltételei

A kiindulási helyzet jellemzéséhez fontosnak tartjuk azon nevelésszociológiai tényezők vázlatos számbavételét, amelyek meghatározzák az adott tanulócsoporthal való nevelői foglalkozás objektív feltételeit. E körülmények ismeretében fontos támpontokat kapunk az osztály közösséggé szerveződését, tevékenységi területeinek irányát, személyközi viszonyainak differenciálódását befolyásoló objektív feltételek értelmezéséhez. A szocio-ökonómiai státusz "rétegeképző" szerepe különösen az osztály szerveződésének kezdeti időszakában jelentkezik, de bizonyos szempontból később is érzéti hatását.

A vizsgált matematika-fizika tagozatos gimnáziumi első osztályba 36 tanuló nyert felvételt. A nemek szerinti megoszlás: 9 /25 %/ leány és 27 /75 %/ fiú. Ez az arány pedagógiai és pszichológiai szempontból nem tekinthető ugyan "ideálisnak", de a nyelvi tagozatos osztályok is hasonló helyzetben vannak, azzal a különbséggel, hogy ott pedig rendszerint a leány-többség dominál. A tagozatos jellegnek megfelelően viszont kiegyenlített arányokat találunk, mivel 19-en /8 leány és 11 fiú/ a fizikát választották.

Még nagyobb szóródást tapasztalunk a tanulók állandó lakóhelyének számbavételénél. A tanulók /Szegeden kívül/ négy megye, 12 város, illetőleg nagyközség 24 általános iskolájából jöttek ebbe az osztályba. A helybeliek 64 %-os, a vidékiek 36 %-os arányt képviselnek. A vidékiek közül 1 kollégista, 5-en albérletben laknak, 7-en pedig a környező településekről naponta bejárnak az iskolába.

A gimnáziumi tanulmányok folytatása sok vonatkozásban fordulópontot, életmódváltozást jelent valamennyi tanuló számára, amely azonban mégis eltérő módon jelentkezik az egyes rétegeknél. Viszonylag legkedvezőbb a helybenlakók helyzete, mert a megszokott környezet, a biztonságot nyújtó családi háttér jelenléte könnyebben

átsegíti őket az iskolai beilleszkedés nehézségein. A vidékről jött tanulók számára éppen a közvetlen családi kötelékből való kiválás a legproblematiszabb s gyakran érzelmi traumákat előidéző körülmény. A bejárók idejük egy részét utazással töltik s nehezebben kapcsolódnak be a közösségi életkeretekbe, bár nagyobb önállósághoz szoknak, mint általában a nyugalmasabb körülmények között élő társaik. Talán legnehezebb az albérletben lakók helyzete, mivel számukra kezdetben minden új és idegen. Minden bizonnyal ez a pszichológiai magyarázata annak, hogy e tanulóknál fokozottabb mértékben jelentkezik a társkeresés igénye s az osztálybeliekhez való érzelmi kötődés vágya is kifejezettebben érvényesül.

A szülők foglalkozása szerint az osztály tanulói összetételét a következő adatokkal jellemezhetjük: fizikai dolgozó 15 /41 %/, értelmiségi 10 /28,8 %/, alkalmazott 11 /30,3 %/. A szociális összetétel ilyenén alakulása kedvezően hatott az osztály tanulóinak későbbi közösségi fejlődésére. A családokban a gyermekek számának alakulását az alábbi adatokkal szemléltetjük:

Gyermekek	1	2	3	4	8
Gyakoriság	12	15	5	3	1

Az adatokból kitűnik, hogy dominál a kétgyermekes családmodell /41 %/ és magas az egy gyermekes családok aránya is /33 %/. Ritka kivételként említjük azt a családot, hol 8 gyermek /a vizsgálat időpontjában közülük 4 már önálló felnőtt/ nevelkedik példamutató, kiegyensúlyozott családi légkörben. A későbbi tapasztalatok megerősítették azt, hogy azok a tanulók, akiknek egy vagy több testvérük van nagyobb szociális fogékonyságot, segítőkészséget, megértést tanúsítanak mások iránt, személyközi kapcsolataik tartalmasak és harmónikusak. A család szocializáló szerepének érvényesülése természetesen sok tényezőtől függ s nem szűkíthető le csupán adott esetben a gyermekek számának alakulására. A tanulóinkról készült általános iskolai zárójellemzések néhány kivételtől eltekintve /4 csonka család esetében/ a családi háttér pozitív légköréről, a gondos szülői nevelésről és felelősségéről tájékoztatnak bennünket. Ezt igazolta az a tapasztalat is, hogy a gimnázium-

ziumi tanulmányok első évében az osztályfőnök 3 szülői értekezletet tartott, amely iránt minden alkalommal "meglepően nagy volt az érdeklődés."

Pszichológiai szempontból kedvezőnek ítéljük azt, hogy két-tő kivételével mindegyik tanuló első helyen jelölte meg a továbbtanulási jelentkezési lapján ezt a gimnáziumot és azt a tagozatot, amelyre felvételt nyert. A továbbtanulásra való beállítódás tekintetében /legalább az iskolatípus és a tagozat irányának megválasztása szempontjából/ az orientációk azonossága dominált. A matematika-fizika tagozatos osztályba kerülést a tanulók többsége /20 fő, 55,5 %/ számára határozott pályaválasztási döntés /programozó matematikus, gépészmérnök, vegyész, matematika-fizika szakos tanár stb./ motiválta és többéves céltudatos előkészület előzte meg. A másik csoporthoz tartozó tanulók /16 fő, 44,5 %/ "csak" orientációs irányt választottak és pályaelképzelésük konkrét meghatározását a gimnáziumi tanulmányoktól függően későbbre halasztották.

A középiskolába való átmenet előképzettségbeli előfeltétele /a tanulmányi eredmények alapján ítélve/ kedvezőnek mondható, mivel tanulóink 77,8 %-a kitűnő és jeles, 22,2 %-a jó tanulmányi átlaggal végezte el az általános iskolát. Ez a körülmény még akkor is figyelmet érdemlő előrejelzés /csak ebben az értelemben s kizárólagosan orientációs célzattal kezeljük a tanulmányi átlag kérdését/, ha figyelembe vesszük az általános iskolák között meglévő különbségeket /településviszonyok, személyi- és tárgyi feltételek, követelményszintek stb./.

Ez a helyzetkép később jelentősen differenciálódott. Például a kitűnő és jeles kategória az első félévben feltűnően csökkent /16,6 %/, majd év végére ismét emelkedett /30,3 %/. Feltűnő a visszaesés néhány tanulónál, akik kitűnően érkeztek, de teljesítményük csak a közepes szint eléréséhez volt elegendő. /Egyébként az osztály átlaga a nyolcadik osztályban 4,73, a gimnáziumban az első és a második félévben egyaránt 4,22 volt./ Az adatok további részletezésének mellőzésével is megállapíthatjuk azt, hogy a tanulmányi eredmények ilyenén változása természetesen nemcsak az átmenet objektív nehézségeivel magyarázható, hanem befolyásolják szubjektív tényezők is. /Ezekre más összefüggésben még visszatérünk./

A vizsgált tanulócsoport fentebb bemutatott fontosabb általános adatai jelzik azt a tendenciát, ami inkább általános, mintsem kivételes jelenség, hogy a tagozatos gimnáziumi első osztályok tanulói összetétele meglehetősen heterogén jelleget mutat. Az ebből adódó ellentmondások feloldása, s a fejlődést zavaró különbségek kiegyenlítése a kezdeti beilleszkedési periódus nagyfokú hozzáértést és pedagógiai tapintatot igénylő feladat.

Ehhez a munkához /bizonyos szempontból a magasabb iskolai fokozatba való átmenet áthidalásaként/ számos hasznosítható előzetes információt szolgáltatnak a tanulókról készített általános iskolai zárójellemzések. E dokumentumok /egyik rendeltetésüknek megfelelően/ a tanulmányozott osztály vonatkozásában részletesen véleményezték a tanulók iskolaválasztási, illetőleg pályaválasztási orientációját. Ezzel összefüggésben foglalkoztak a tantárgyi teljesítmények, a speciális képességek, az érdeklődési irányok egyénekre lebontott fejlődési vonalának bemutatásával. Megnyugtatónak találtuk azt, hogy tanulóink többsége képességeihez mértén, kitartó szorgalommal, rendszeres munkával s példamutatóan teljesítette tanulmányi feladatait.

A fő tevékenységi formához, a tanuláshoz való viszony általános helyzetével összefüggésben bennünket elsősorban azok a mozzanatok érdekelnek, amelyek az általános iskolai életelözmény alapján az osztály személyközi kapcsolatainak bizonyos előrejelzését szolgálták. Ebben a tekintetben megállapítható az, hogy tanulóink döntő többsége éveken át az általános iskolai osztályközösség aktív, kezdeményező vezető egyénisége volt s közösségi munkájával tekintélyt szerzett magának. Ez még akkor is értékes információ, ha e dokumentumokból nem tűnik ki pontosan az, hogy milyen összetételű, szervezettségű és morális fejlettségű közösségben éltek a tanulók. Gyakori megállapításként szerepelt a tanulók kontaktus készsége, a társas kapcsolatok iránti fogékonysága, az együttműködésben tanúsított önzetlensége és segítőkészsége. Szórványosan előfordultak negatív előjelű szimptómák is egyes tanulók érvényesülési vágyáról /akár mások rovására/, önteltségéről, másokkal szemben tanúsított türelmetlenségéről, visszahuzódó természetéről stb.

Ezeket a jelzéseket természetesen nem lenne helyes kiragad-

ni az adott jellemzés teljes szövegének összefüggéséből. Az ilyen jellegű megközelítés pozitív vagy negatív irányban eltorzítaná a személyiségről alkotott összképet. A jellemzések az egyénekre lebontott összegező információkkal teljesebbé tették az új osztály fejlődési feltételeire vonatkozó előzetes tájékozódásunkat.

A nevelésszociológiai feltételek és a nevelési előzmények vázolásából levonhatjuk azt a következtetést, hogy az általános iskolából a középiskolába való átmenet /ugyanugy, mint más téren/ a személyközi viszonyulás szempontjából sem tekinthető valamiféle elszigetelt folyamatnak, amely "merőben" új lenne /bár kétségtelenül sokféle új mozzanat árnyalja/ és semmiféle szállal ne kötődne a tanulók korábban kialakult társas értékorientációihoz, közösségi élményeihez és szociális tapasztalataihoz. A "folytonosság" ezen kapcsolódási szálai egyénenként változó módon és intenzitással adnak életjelt magukról az osztály tagjainak legkülönbözőbb érintkezési szféráiban /tanulás, társadalmi munka, sport, öntevékeny szabadidős programok stb./ és fokozatosan beépülnek az új kortárs csoport kialakuló személyközi kapcsolatrendszerébe.

Az önértékelés és a társas orientáció

A gimnáziumi első osztály, mint a tanulók sajátos mikrokörnyezeteként funkcionáló intézményes szervezet, a csoportgenezis kezdeti szakaszában a "halmazszerű" állapot ismérveit tükrözi. Az osztálykeretek által behatárolt személyközi környezetben az együttlét első napjaitól kezdve jelentkezik a társakra irányuló kölcsönös megismerési orientáció, a társkeresés vágya, a személyes kapcsolatok kialakítására való törekvés. A társas orientációt a korosztályra jellemző s az új környezetben fokozottabban kifejeződő szociogén szükségletek motiválják. A primér társas tájékozódás erővonalai az értékorientációk dimenziói szerint alakulnak. Az egyénileg változó s gyakran ellentétes előjelű társválasztási értékelési minták regulatív szerepe abban nyilvánul meg, hogy "...sajátos módon tagolja és szelektív módon megszűri a csoportban foglalt érintkezési mezőt; kiosztja a "társas valenciákat" /Pataki, 1975/.

E rövidebb vagy hosszabb ideig tartó társas orientáció folyamatában megjelennek az elsődleges, főleg érzelmi színezetű vonzalmi hálók körvonalai s a kezdeti személyközi kötődések többnyire még labilis alapformái. Ebben az időpontban a kapcsolódási sémák

gyakran változnak, többszörösen átrendeződnek s csak megfelelő megerősítés eredményeként stabilizálódnak.

A társakra irányuló tájékozódás szorosan egybefonódik az egyén azon törekvésével, hogy önmegvalósítása érdekében megtalálja saját helyét a személyközi érintkezésben. A saját helyzet kialakításának és megszilárdításának esélyei sokrétűen összefüggnek az önértékelés és az énkép problémájával /Kiss, 1978, Mohás, 1978/, amelyben a csoporttagoknak az egyénről alkotott értéktétele összegeződik.

Az önértékelés és a társakra irányuló szelektív tájékozódás kölcsönös kapcsolata a középiskolába való átmenet időszakában sajátos módon érvényesül. Az új környezeti feltételek hatására a tanuló ugyanis szükségszerűen felülvizsgálja korábbi önértékelését s mérlegeli további lehetőségeit. Ezt nehezíti az a körülmény, hogy már kikerült a korábbi referenciacsoport vonzásköréből, de az új vonatkozási csoport, amelynek értékrendjéhez igazodhatna, még nem alakult ki.

Ezek a tendenciák tükröződnek a tanulók önjellemzésében /"Milyen vagyok"?/, amelyet az osztályfőnök kérésére szeptember közepén készítettek el. A tanulók a bemutatkozás érdekében szívesen vállalták a feladatot. Amint kiderült, többek számára szokatlanak bizonyult az önjellemzés megírása. Erre utalnak a következő megnyilatkozások: "Ehhez a fogalmazáshoz elég nehezen tudtam hozzáfogni, mivel nekem eddig még egyszer sem kellett ilyet írni." /34/⁺ "Már sok témáról írtam, de ilyen még kevés volt." /15/ "Kicsit váratlanul ért a kérdés." /30/

Az önjellemzés írásában gyakorlottabb tanulók a feladat nehézségéről tesznek említést s ezt különböző módon indokolják: "Igen nehéz önmagunkról véleményt mondani. Általános emberi tulajdonság, hogy saját hibáinkat vagy erényeinket egy kicsit kedvezőben értékeljük, mint társainkat. Most azonban igyekszem tárgyilagos lenni." /2/ " Azt hiszem, hogy az ember magáról nem szeret beszélni. Én is így vagyok ezzel. Először is a rossz tulajdonságaimat mondom el, mert ezeket lehet legjobban észrevenni." /20/ "Véleményem szerint az élet legnehezebb kérdéseinek egyike önmagunk jellemzése, mivel ehhez önmagunk rendszeres tanulmányozása szükséges s ez pedig nagy elmélyülést igényel. Eddigi megfigyelé-

⁺ Zárójelben a tanulók kódszámát jelezzük.

seim szerint én is - mint minden ember - rendelkezem több jó és nemkívánatos tulajdonsággal." /14/ "Ha valami hiányzik ebből az 'élettrajzból', az talán azért van, mert nem ismerem eléggé magamat." /8/

E jelzések /rendszerint a bevezető gondolatok/ ellenére a tanulók érdeklődéssel és felelősségteljesen viszonyultak a feladathoz. Az önjellemzések tartalmi értékelése sokféle szempont szerint lehetséges /Mohás, 1978/, de mi ezuttal azokat a részleteket kívánjuk kiemelni, amelyek elsősorban a szociabilitásra és a személyközi kapcsolatokra utalnak.

A vizsgált osztályban is tapasztalható az a fejlődéslelektani sajátosság, hogy az önjellemzésekben érzékelhetően tükröződik a szülők, a pedagógusok, a felnőttek, de különösen az egykoruak /osztálytársak/ értékeit, amelyet az egyénről alkotnak. A tanulók többsége kritikailag értékeli "megszűri" a környezete által róla kialakított véleményt s nem fogad el mindent, de minden olyan jelzésre felfigyel, amelyben "van valami" tanulság: "Szüleim mindig önállóságra, az emberek megbecsülésére neveltek. Sokat köszönhetek ennek a nevelésnek... Parasztgyermek vagyok, a munkától nem ijedek meg. Erre Édesapám tanított meg." /21/ "Édesapám szerint amit elkezdek, azt be is kell fejeznem, tehát van akaraterőm. Ebben én néha kételkedem, mert azt hiszem, hogy otthon Édesanyámnak nem segítek eleget." /25/ "Példaképem az egyik volt tanárom, aki emberismeretével, becsületességével, őszinteségével, gondolkodásmódjával nyerte meg tetszésemet." /26/ "Sokan mondták már, de magam is tudom, hogy eléggé kényelmes vagyok. Ritkán segítek nagymamámnak és csak 'egymillió-egyszeri' kérés után viszem le a szemetet." /31/ "Ugy érzem, hogy engemet nagyon nehéz megismerni. Éppen ezért a rólam alkotott vélemények sokszor homlokegycsont ellentétesek. Egyesek szerint kifejezetten nagyképű vagyok. Nem tagadom, van is valami alapja, de azért ez így nem igaz." /17/

Természetes jelenség, hogy az önjellemzésekben gyakran visszatér a kortáscsoport-hoz való kötődés motivuma, általában "hasonlósági" összefüggésben, illetőleg a "nem sok különbség" jelzésével: "Fiatal vagyok, ugynevezett kamasz. Vannak jó és rossz oldalaim." /17/ "Milyen vagyok? Talán magam sem tudom. Tizenéves kamasz." /13/ "Azt hiszem, nem sokban különbözöm a hozzám hasonló

tizenéves koru társaimtól." /30/

Az egykoruakkal való együttlét, együttes tevékenység élménye fontos tényezője a tanulók közérzetének, fellépésbeli biztonságának s önbizalmának: "Szeretem, ha észrevesznek. Néha ez talán már túl feltűnő. Általában csak ott, ahol már régóta ismerős vagyok. De nem a felnőttekre gondolok, hanem a velem egyidősekre." /20/ "Hasonló koru gyermektársaságban mindig jól érzem magam és feltalálom magam. Játékban szeretek vezetőszerpet játszani. Jó szervezőkészségem van. Igyekszem mindig udvarias, szolgálatkész és segítőkész lenni. Sajnos, ez nem mindig sikerül." /2/ "Ha a bátyámmal vagy nálam néhány évvel idősebb gyerekekkel vagy gyerekekkel vagyok együtt és még nem nagyon ismerem őket, kisebbségi érzés vesz erőt rajtam. Nagyon kellemetlen érzés ez, de egyelőre nem tudom, hogyan kellene leküzdeni." /4/

Szinte mindegyik önjellemzés foglalkozik a barátsághoz, a baráthoz való viszony kérdésével. A személyközi kapcsolatok ezen intímabb szféráját érintette talán a legérzékenyebben az új iskolatípusba való kerülés. A tanulók ezzel kapcsolatos megnyilatkozásai a korábbi tapasztalatokra, élményekre alapozódnak, de közvetlenül vagy közvetve jelentkezik az új baráti kapcsolatok kialakításának igénye, a "valakihez való tartozás" vágya: "A barátkozással kapcsolatban nem szeretem a bandákba való tömörülést, inkább vagyok együtt egy-egy jó barátommal. Nagyon örülök, hogy ilyen jó osztályba kerültem." /24/ "Szeretek valahova, valakihez tartozni. A kifejezetten egy barátot sohasem tartottam jónak, nem is volt. Mindekivel jóban voltam, sohasem szerettem veszekedni." /17/ "Eddig még csak egyetlen fiút ismerek /aki a barátom/, akivel jól megértjük egymást." /5/ "Utcán nem szeretek feltűnést kelteni és olyan gyerekekkel sem szeretek barátkozni, akik hangoskodással vagy más módon magukra vonják mindenkinek a figyelmét." /29/ "Nagyon szeretem szüleimet. Nekem nincs testvérem. Talán ezért is nagyon ragaszkodom a barátaimhoz." /2/

Az idézett fiú-csoport társas szituációjában jelen van az egy vagy több barát modellje, amelyben az egymáshoz való tartozás tudata, a megértés, a ragaszkodás a vezető motívum. Biztató tendencia, hogy elítélik a "bandába" való tömörülést, a hangoskodást, a feltűnősködést.

A leányok árnyaltabb s érzelmileg telitettebb megnyilatkozásaiából a megértő, együttérző, őszinte barátnő a keresett modell. Különösen szeretne barátnőre találni az, aki eddig nem barátkozott senkivel: "Kiskorom óta tanyán lakom. Közösségben csak az iskolában éltem. Barátnőm nem volt. Visszahuzódó természetű vagyok. Nagyon szeretném, ha találnék egy jó barátnőt. Szívesen segítek másoknak." /6/ A segítőkézség felajánlása már mindenképpen a korábbi elzárkózás oldásának és a társak felé való fordulásnak a jele. A szerencsésebbek a korábbi meghitt barátság élményével gazdagodva keresik az utat: "Az általános iskolai barátnőmmel jól megértettük egymást, sohasem veszekedtünk. Remélem itt hamarosan rátalálok az új barátnőmre, akivel mindent megbeszélünk, megértjük egymást és őszintén elmondjuk egymásnak a véleményünket mindenről." /26/ A leányok körében a baráti kapcsolatok létrejöttét és élettartamát gyakran zavarják hangulati elemek: "Általában mindenkivel jóban vagyok, de ha valakire megharagszom, akkor az lesheti, hogy mikor szólok hozzá, ha ennek bármi ára is van. Igazi barátnőm nem volt. Mindenkiel egyforma barátnő és barát szeretnék lenni." /13/

A társas orientáció sajátos, de korántsem ellentmondás nélküli szférája a tanulás, amelyet az iskola osztályzattal, a tanuló pedig értékitélettel minősít. Az önjellemzések e kérdésével foglalkozó részletei tanulságos és őszinte hangvételű önértékelést sejtetnek. A válaszokban a tanulásra való beállítódás pozitív jegyei mellett jelentkezik a negatív és a "semleges" előjelű megnyilatkozások is. Ezek az ismérvek egyénenként változó módon s összefonódva jelentkezik.

A tanulást kedvelők csoportjában a következő típusú válaszok fordulnak elő leggyakrabban: "Szeretek sokat tudni s ezért érdemes tanulni. Szeretek dolgozni, csak nagyon nehezen fogok hozzá. Jólesik, ha a munkámat elismerik." /19/ "Szívesen tanulok. Eddigi tanulmányi eredményem mindig jó volt. Minden tantárgy érdekel, de különösen szeretem a fizikát." /36/ "Szeretek tanulni, töprengeni egy-egy problémán, bármilyen természetű is az." /25/ "Igyekszem tanulni, hogy később egyetemre mehessek." /26/ "Az osztály tanulói között az élgárdához tartozom. A tanulmányi eredményeim miatt sokan fordulnak hozzám segítségért. Én ezeknek a gyerekeknek szívesen segítek. Mindenre vállalkoztam, még ha nem is tudom az elején,

hogy sikerülni fog." /3/ A motivációk különbözőek ugyan, de a tanulás, mint érték egy jelentős csoport számára kezd kilépni az egyéni törekvések kereteiből és a személyközi viszonyok fontos alakító tényezője lesz.

A negatív elemekkel átszőtt önvalloásokra jellemző az ellentmondásos jelleg, amely rendszerint szubjektív okokból ered s a tanuló egyéniségének bizonyos jegyeivel /kényelmesség, hanyagság stb./ magyarázható. Ezeket nagyon konkrét formában és néha meglepően őszintén írják le a tanulók: "Nem szeretek tanulni, csak tudni. Sajnos ez nem nagyon megy. Csak a matematika megy így." /10/ "Sokszor nézek tévét ahelyett, hogy érdekes matematikai problémákon gondolkodnék." /31/ "Tanulni ugyan nem szeretek, de kötelességtudó vagyok. Egyébként kétlem, hogy a tanulást bárki szórakozásnak tekinti." /24/ "Meg kell hogy mondjam őszintén, hogy nem nagyon szeretek tanulni, de muszáj, és csinálom is, ha már vállalkoztam rá." /8/

Számos jel arra mutat, hogy a tanulók az új helyzetben "átértékelik" korábbi beállítódásukat s igyekeznek változtatni magatartásukon: "Nagyon könnyelmű voltam az általános iskolában. Keveset tanultam, mert az órán elmondott magyarázat legtöbbször a fejemben maradt. De vannak kivételek /orosz/, amiket most próbálok utólag pótolni." /30/ "Az általános iskolában kitűnő voltam, annak ellenére, hogy rettenetesen feledékeny és főleg lusta vagyok." /22/ "Az általános iskolában végig kitűnő voltam. Ezt úgy értem el, hogy alig volt kezemben tankönyv. Az órai magyarázatok alapján feleltem. Ezért lesz talán szokatlan a gimnázium, ahol a nehezebb anyag miatt meg kell tanulni." /34/ A "semleges" megnyilatkozások mögött is hasonló problémák rejlenek: "A tanuláshoz való viszonyomról szándékosan nem írok, hiszen ez rövid időn belül ugyis kiderül." /4/

Az önjellemzésben tükröződő önértékelés és a társas orientáció főbb irányai között meghatározott összefüggést tapasztalunk. Ez elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a vizsgált osztály tanulói már a tanév elején magasfoku társulási szándékot, együttműködési készséget tanúsítanak s keresik az önmegvalósítás szerepköreit. A primer társas tájékozódás időszakában önértékelésük dominálón még a korábbi referenciacsoport mércéjéhez igazodik, de kezdenek kirajzolódni új személyközi orientációk körvonalai. A primer tár-

sas egymásrahatás folyamatában az egyén kezdi felülvizsgálni korábbi szerepeit és keresi önmagában is azt a többletet, amely által megtalálhatja és megerősítheti személyes helyzetét a még tagolatlan, de már a differenciálódás jeleit mutató szociális mezőben.

Az osztályszerkezet és a személyközi viszonyok alakulása

Az osztály mint szociális szervezet már létrejöttének és funkcionálásának kezdeti szakaszában is a személyközi viszonyok bonyolult hálózataát foglalja magában, amelynek szerkezeti alakzatai csak fokozatosan alakulnak ki. Ebben a kölcsönös viszonyrendszerben a tanulók közötti érintkezés, együttműködés tartalmától és jellegétől függően a csoporttevékenység mechanizmusát a kapcsolatok három alaptípusával /Novikova, 1970/ jellemezzhetjük: a/ A kölcsönös függés, ellenőrzés, felelősség hivatalos intézményes viszonyai, amelyek áthatják és egyesítik a tanulókat az együttes tevékenység legkülönbözőbb területein; b/ A személyek közötti kölcsönös érdeklődés, barátság, elvtársiasság, segítség közvetlen viszonyai, amelyek a hivatalos és nem hivatalos személyközi érintkezésben alakulnak ki; c/ A tanulók közötti szelektív jellegű viszonyok, amelyek az érintkezésben megnyilvánuló rokonszenv, érzelmi vonzódás és a közös érdeklődés alapján jönnek létre.

A személyközi viszonyok vázolt alaptípusai csak feltételesen különíthetők el, mert a gyakorlatban a kapcsolatok szférái egybefonódnak, átfedik s olykor keresztezik egymást és együttesen funkcionálnak. Ezt tapasztaltuk a vizsgált osztály tanulóinak körében már a csoportfejlődés kezdetén is.

Az osztályfőnök feljegyzéseiből kitűnik, hogy az osztályban az együttlét első napjaitól kezdve megindult a csoportosulás folyamata. A legszorosabb kapcsolatot azok a tanulók tartották, akik egy iskolából, ugyanazon osztályból jöttek és feltételezhetően a korábbi ismeretség vonzotta őket egymáshoz. Kezdetben összetartottak s elkülönülten zárt alakzatba tömörülve, kíváncsian "mértgették" a többieket, de nem tanúsítottak közeledési szándékot mások iránt. Ezek a "hozott" kapcsolatok később fokozatosan megszűntek, újak jöttek létre s a csoport felbomlott. Ennek pszichológiai tényezői közül az osztályfőnök a következőt említi meg: "Az egy osztályból jövőkről azt hittem, jó barátok már évek óta,

annyira összetartottak kezdetben. Kiderült, hogy valóban együtt járnak már nyolc éve, de ki nem állhatják egymást. Most az új környezetben mégis egymásra vannak utalva a sok idegen között."

A primér társas tájékozódás sajátos megjelenési formájaként említjük meg a ülésrend-átrendeződését. Az első tanítási napon az osztályteremben minden tanuló tetszés szerint választotta meg saját helyét és közvetlen környezetét. Amint megfigyelhető volt, egy bolyban helyezkedtek el az ismerősök, a korábbi tanulmányok során azonos iskolába s osztályba járók. Külön tömörültek a matematikusok és a fizikusok, elkülönültek /már amennyire ez lehetséges volt/ a fiúk és a lányok.

A társas mező elsődleges felosztása nem sokáig volt érvényben, mert alig két hónap elteltével új ülésrend kialakítását sürgették. Az önkéntes átrendeződés eredményeként a korábbi helyzethez viszonyítva, mintegy 80 %-os eltérést jelzett az új ülésrend. A társulás /egymás alaposabb megismerése következtében/ azuttal már egészen más szempontok szerint történt: hamar egymásra találtak az azonos érdeklődésűek, a jó tanulók, a megegyező erkölcsi felfogásúak, az aktívek. Már ekkor megfigyelhető volt néhány passzív, érdektelen tanuló társtalansága, akiket az egész tanév során sem sikerült bekapcsolni az egyre élénkülő csoportélet tevékenységi szférájába.

A primér társas tájékozódás időszakában dinamikus változó vonzódások, csoportosulások szelektív jellege meghatározott "hasonlósági elven" alapuló értékelő mozzanatra vezethető vissza. Ebből következően a vizsgált osztályra vonatkoztatva is érvényesnek tartjuk azt, hogy: "A kezdeti társas tájékozódás időszakában szembeötlő a hasonlósági paradigma nagy értelmező ereje" /Pataki, 1975/.

Ennek megfelelően a kialakuló referencia csoportokban a tanulók közvetlen érintkezését, együttes tevékenységét, személyes és dologi kontaktusát nem csupán az együttlét gyakorisága, hanem annak egyre inkább megfigyelhető tartalmi gazdagodása, a közösen kialakított célok, erkölcsi ítéletek és magatartási normák érvényesülése szabályozza. Ez a tendencia felerősödik az 5-6 tagú aktív-csoport szinrelépésével, majd fokozódik a /kezdetben 12 tagú/ KISz alapcservezet tevékenységének kibontakozásával. Az ifjúsági szervezethez való tartozás fontos értékmérővé válik a kialakuló tanulói

közvéleményben és számos új mozzanattal gazdagítja a személyközi viszonyok rendszerét az osztályban.

Ennek egyik mutatójaként a második félévben végzett több-szemponthu /barátság, tanulás, politikai vitakör, társadalmi munka/ szociometriai vizsgálat adatai felhívják a figyelmet a személyközi viszonyok differenciálódásának irányaira és az osztályszerkezet alakváltozásainak formáira.

Ezuttal csak a barátválasztás kérdéskörével foglalkozunk, mivel ezáltal lehetőségünk van az önjellemzések értékelésekor már jelzett, ilyen irányú társas orientációk bizonyos összehasonlítására is. Mindjárt megjegyezzük, hogy adatfelvételünk az első kritérium esetében megerősítette azt, hogy az első osztályban még nem szűnnek meg a "hozott" kapcsolatok. Az első helyen a szavazatok 77,8 %-át kapták az osztálytársak és 22,2 %-át "mások", illetőleg még az általános iskolában megismert barátok.

Ez az arány bizonyos szempontból támpontot ad az elsődleges pozitív választás alapján szerkesztett kölcsönösségi vázlat /1.sz. ábra/ értelmezéséhez. A kölcsönösségi koefficiens csak az osztálytársakra leadott szavazatok alapján 43,5 %. A külső tagokra adott szavazatok beszámításával együttesen 32,6 %-os értéket kapunk. Az ábráról leolvasható, hogy elkülönül a fiú- és a leányalakzat. /Érdekes, hogy a másodlagos választásnál már létrejön a kapcsolat, mivel a leányok 33,3 %-ban fiút választanak, míg fordítottan csak 0,37 % az arány./ Erős összetartást jelez a kölcsönös választások magas aránya /8 pár, 16 fő, 44,4 %/. Ez egy új összetételű osztályban /figyelemmel a nem osztálytársakra adott szavazatok fentebb említett arányára/ mindenképpen a baráti kapcsolatokban megnyilvánuló fejlett szociabilitásra enged következtetni. A barátság erős személyközi kötődést tételez fel s éppen ezért figyelemre méltó, hogy viszonylag rövid idő alatt ilyen magas arányú és kölcsönös a barátság iránti igény tanulóink körében.

E megállapításunkat a barátválasztás indoklásaként megjelölt motívumok értékelése is megerősíti. A kölcsönös választások már megvalósult, a tanulók mindennapi érintkezésében funkcionáló s a személyközi viszonyokat szabályozó közvetlen kapcsolatokra utalnak. Az indoklások tartalmi változatossága tükrözi az előnyben részesített emberi tulajdonságokat, a ba-

rátságot éltető együttes tevékenység domináló formáit s több esetben a minősítő értékelő megnyilatkozásokat is. Az egymásról alkotott vélemények hasonlósági és azonossági mozzanatai különösen szembeötlőek akkor, ha egymás mellé helyezve vizsgáljuk s idézzük fel a partnerek egymásról alkotott vélekedését: 18-21, "Mert nagyon becsületes, őszinte és rendkívüli akaratereje van." /18/, "Rendkívül becsületes, nagyon aktív fiú, jól tanul, általában mindenben példamutató, elveink megegyeznek." /21/; 31 - 36, "Mert érdeklődési körünk megegyezik. Sokat vagyunk együtt. Jól ismerem. Nem nagyizolás." /31/, "Jól megértjük egymást. Vele sok közös témát találunk." /36/; 7-10, "Mert értelmi képességei jók. Szorítni a sportot. Jól el lehet vele beszélgetni és izlésünk is nagyjából megegyezik." /7/, "Rendesen, aktív, rokonszenves fiú. Nem nagyképű, szerény. Megértjük egymást. Szinte mindig hasonló véleményen vagyunk." /10/; 22-30, "Elsősorban is azért, mert őt ismertem meg először az osztályban. Érdeklődésünk is hasonló." /22/, "Állandóan jókedélyű, jó humorérzékű fiú. Nem csak a jóban, hanem a bajban is jó barát." /30/; 1-32, "Mert utánam ő legkisebb termetű az osztályban. Neki is van motorja. Mindkettőnk hobbjaja a motorozás." /1/, "Körülbelül azonos magasságúak vagyunk. Szeretek vele együtt motorozni." /32/; 9-26, "Mert azonos az érdeklődési körünk. Nem beképzelt. Szívesen beszélget velem. Amit elmondok neki, nem adja tovább." /9/, "Mert vele nagyon jól megértjük egymást. Egyforma az érdeklődési körünk." /26/

Az idézett tanulói véleményekben legnagyobb gyakorisággal azok az emberi tulajdonságok fordulnak elő, amelyeket az önkéntesen társuló egyének kölcsönösen értékelnek egymásban /becsületes, őszinte, megértő, megbízható, szerény, jó tanuló, példamutató stb./. Az egykorúak barátságának egyik feltétele, éltető eleme s állandó motiváló tényezője az azonos vagy legalább is hasonló érdeklődési irány. Ez biztosítja a gyakori együttlét tartalmas programját s rendszerint a közös érdeklődés köré szerveződik az együttes tevékenység is /bár konkrét megjelenési formáira vonatkozóan a véleményekben csak szószavú utalásokat találunk/. A személyközi kapcsolat ezen intim szférájában fontos összetartó kapocsnak minősül a tanulók által gyakran kiemelt véleményazonosság, amelyben a barátok mindenre kiterjedő

/dolgok, személyek, jelenségek, események stb./ kölcsönösen értékelő magatartása tükröződik.

A barátság értékorientációs vonzata nem csak az előnyben részesített emberi tulajdonságok, viselkedési módok minősítésében nyilvánul meg, hanem kiterjed azokra a negatív sajátosságokra is, amelyekkel az egyén nem azonosul s ennek megfelelően alakítja személyközi kapcsolatait.

Ezt a tendenciát jelzik a barátválasztás során pozitív szavazatot nem kapott 6 tanulóra vonatkozó értékelő megnyilatkozások. A "negatív" kritérium /Kivel barátkozol: a/ Szívesen? b/ Kevésbé szívesen?/ alapján a pozitív választásban mellőzött ezen tanulók kapták a legtöbb "nemleges" szavazatot. Például a 12-es tanulóval azért nem barátkoznak szívesen osztálytársai, mert: "Mindonkit megszól. Szünetben tanultam volna még egy kicsit a leckét s kértem, hogy most menjen el. Ő azért is piszkált." /16/ "Csufolódó, pimaszkodó természetű." /29/, "Alázottsága miatt távol áll tőlem." /18/, "Mert 'lapja nem mindig tiszta', szereti kihasználni a másikat, önző." /21/, "Nyüzsög, nem szorgalmas, viselkedése nem rokonszenves." /13/, "Nagyon kapkodó, meggondolatlan." /3/, "Szeret a tanárok közelében sündörögni." /35/. Sok vonatkozásban hasonló a 17-es tanuló karakterisztikája: "Nagyon beképzelt. Azt hiszi, hogy ő a legszebb fiú az osztályban. Állandóan hülyéskedik. Nem talál közös témát a lányokkal." /8/, "Szeret nagyképüsködni, hizelgő, kissé önző is. Ugy hiszem kizárólag a vicceinek köszönhetette kezdetben oly nagy népszerűségét. Szerényebb magatartásával viszont véleményem szerint értékes tulajdonságai jobban kidomborodnának." /24/, "Mert nagyképü, nem őszinte, csak magát látja, nem törődik mások véleményével." /23/.

Feltűnő az indoklások plasztikus jellege, amely abban nyilvánul meg, hogy a tanulók sokféle élethelyzetre hivatkoznak s tapasztalataik az osztálykeretek között zajló társas érintkezés élményeikhez kötődnek. A véleményekben említett jellembeli magatartásbeli anomáliák időről-időre kétségtelenül zavarhatják az osztályban egészségesen fejlődő személyközi viszonyok harmóniáját. Emért nem meglepő az, hogy a tartalmas kapcsolatokat és a kölcsönös segítségen alapuló együttműködést szorgalmazó többség nem szívesen barátkozik azokkal, akiknek orientációja jelentősen

eltér a csoport kialakuló értékrendjétől.

A személyközi viszonyokat szabályozó értékorientációs irányok fejlődésének egyik mutatója /az eddig tárgyalt összerendezéseken túlmenően/ az is, hogy a felmérő lapon szereplő kérdésre⁺ adott válaszok összesítése alapján az 5 első helyen a következő gyakorisági sorrendet kaptuk: a/ becsületesség /63,9 %/, b/ kollektivitás /43,3 %/, c/ segítőkészség /33,3 %/, d/ szorgalom /33,3 %/, e/ magatartás /33,3 %/. Különösen fontosnak tartjuk a kollektivitásnak, mint értékjelzőnek ilyen magas előfordulási arányát. A preferált értékek jól tükröződnek a barátság mellett a tanulás, a politikai vitakör és a társadalmi munkabrigád feladathelyzetben tapasztalt társválasztás indoklásaiban is.

Az értékelési minták szelektáló szerepe különösen jól követhető a társas mező szerkezeti tagolódásának alakulásában. A barátválasztás pozitív szavazatai alapján kapott adatok feldolgozása után a társas mező rétegződése a következő mutatókkal jellemezhető: a/Központi helyzetű 6 tanuló /4-6 szavazattal/, b/ előnyben részesített 13 tanuló /2-3 szavazattal/, c/ elfogadott 11 tanuló /1 szavazattal/, d/ közömbös /elutasított/ 6 tanuló /szavazat nélkül/. Ez a tagolódás a másik 3 kritérium alapján nyert adatok függvényében nem változott lényegesen. Így a barátság, tanulás, politikai vitakör és társadalmi munkabrigád feladathelyzet összesített pozitív szavazatai alapján nyert szociometrikus helyzet rangsora /2.sz. ábra/ egyfajta rétegstabilitást tükröz. A lehetséges és a kapott pozitív szavazatok rangkorrelációs értékének eloszlási görbéje meredek lejtést, majd bizonyos kiegyenlítődést mutat.

A hivatalos osztályszerkezet és a személyközi kapcsolatok alapján felvázolható népszerűségi rangsor között meghatározott összefüggés tapasztalható. A KISz vezetőség tagjai /4,13, 18, 21, 34/ egy kivétellel /13/ a rangsor elején helyezkednek el. E tanulók kiváló tanulmányi munkájukkal, áldozatos társadalmi-közösségi tevékenységükkel, példamutató magatartásukkal kezdetől fogva központi szerepet játszanak az osztály közvéleményének

⁺ "Fontossági sorrendben nevezd meg azokat az emberi tulajdonságokat, amelyeket lényegesnek tartasz osztálytársaid megítélésében, értékelésében!"

formálásában. A tekintély-struktúra mutatói szerint közülük hárman /21, 18, 34/ magasan az átlag fölé emelkednek. Ketten /4, 34/ négy éven át élvezik a tagság bizalmát a vezetőségben. A személyközi viszonyok reális értékrendjét tükrözi az a tény, hogy a fiú-többségű osztályban két leányt /4, 13/ is beválasztanak a vezetőségbe, sőt később /II. osztályban/ egyikük lesz a titkár. Adatainkból kitűnik, hogy a leányok /4, 6, 8, 9, 13, 16, 23, 25, 26/ többsége a tanulásban és a közösségi munkában kivívott tekintélye alapján végig az osztály közvélemény-formáló vezető rétegéhez tartozott.

Ezt az aktivitási skála /3.sz. ábra/ értékei is egyértelműen megerősítik. /A tanulók egy háromfokozatu skála "nagyon aktív", "aktív", "kevésbé aktív" kritériuma szerint értékelték valamennyi osztálytársukat és önmagukat is besorolták a megfelelőnek ítélt kategóriába./ A társadalmi aktivitás mutatóinak trendvonala már viszonylag kiegyenlített. Itt nincs olyan erős lejtés, mint a szociometrikus helyzet értékeinél tapasztaltuk. A két rangsor között szembeötlő hasonlóság is van, mivel az első két ranghely /21, 18/ változatlan, illetőleg kisebb átrendeződést jelent az, hogy többen felzárkóznak az aktív magot képező csoporthoz. A társválasztásban mellőzöttek kisebb csoportja továbbra is tartja kedvezőtlen pozícióját, ami feltehetően összefügg azzal, hogy nem tanúsítanak megfelelő érdeklődést és aktivitást az osztály közös feladatainak megoldásában.

Adataink elemzése alapján megállapítható, hogy a hivataltos osztályszerkezet és a szociometrikus státusz csaknem teljes megfelelése a személyközi viszonyok közösségi irányultságú fejlődésének egyik lényeges előfeltétele, amely később /a felsőbb osztályokban/ minőségi változásokat eredményez az osztály kollektívista önmeghatározásának kialakulásában.

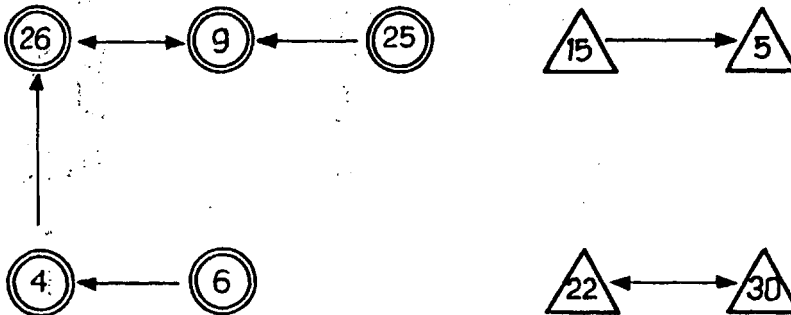
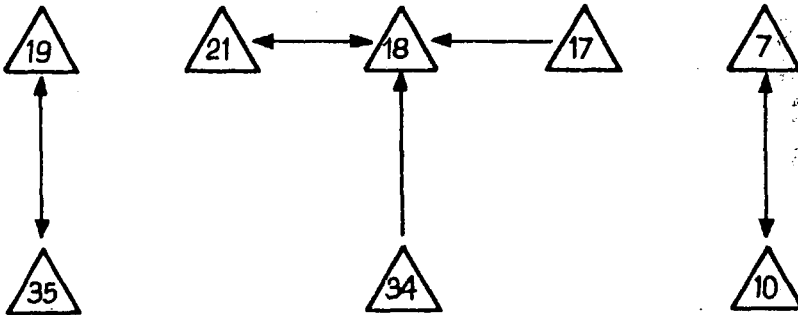
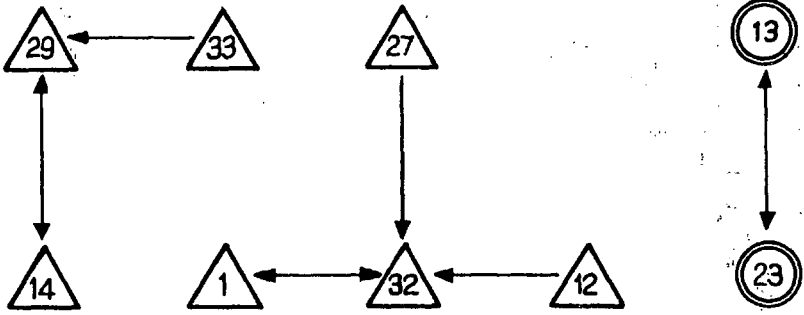
Összegezés

A tanulmányozott gimnáziumi osztály longitudinális vizsgálatának első évében nyert adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a személyközi viszonyok alakulását jelentős mértékben befolyásolják a nevelésszociológiai feltételek, az előzetes szociális tapasztalatok s az új társas környezetbe való beillesz-

kedés egyénileg változó személyiség-tényezői.

Az osztálynak, mint szociális szervezetnek a működése a közös feladatokra irányuló együttes tevékenység rendszerében fejlődik. A beilleszkedés folyamatában jelentős szerephez jut az önértékelés és a társakra irányuló tájékozódás kölcsönössége, amelynek értékorientációs jellege szabályozza a tanulók egymás közötti érintkezésének, emberi kapcsolatainak megjelenési formáit és tartalmát.

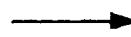
A közös célok által vezérelt tevékenységben fokozatosan kialakuló és egységesülő értékrend differenciálja s bizonyos mértékig integrálja is a személyközi viszonyok rendszerét, amelynek egyes rétegei között rendszerint nincs merev határvonal, mert az alakzatok az együttműködés jellegétől függően dinamikusan változnak. A hivatalos osztályszerkezet és a tanulók szociometriai helyzetének csaknem teljes megfelelése a közösséggé fejlődés kezdeti stádiumának tekinthető. A további kibontakozás iránya és hatékonysága döntő mértékben függ a tanulók kollektívista beállítódásának fejlődési ütemétől és megszilárdulásától.



JELÖLÉSEK

= lányok

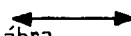
= fiúk



egyirányú

választás

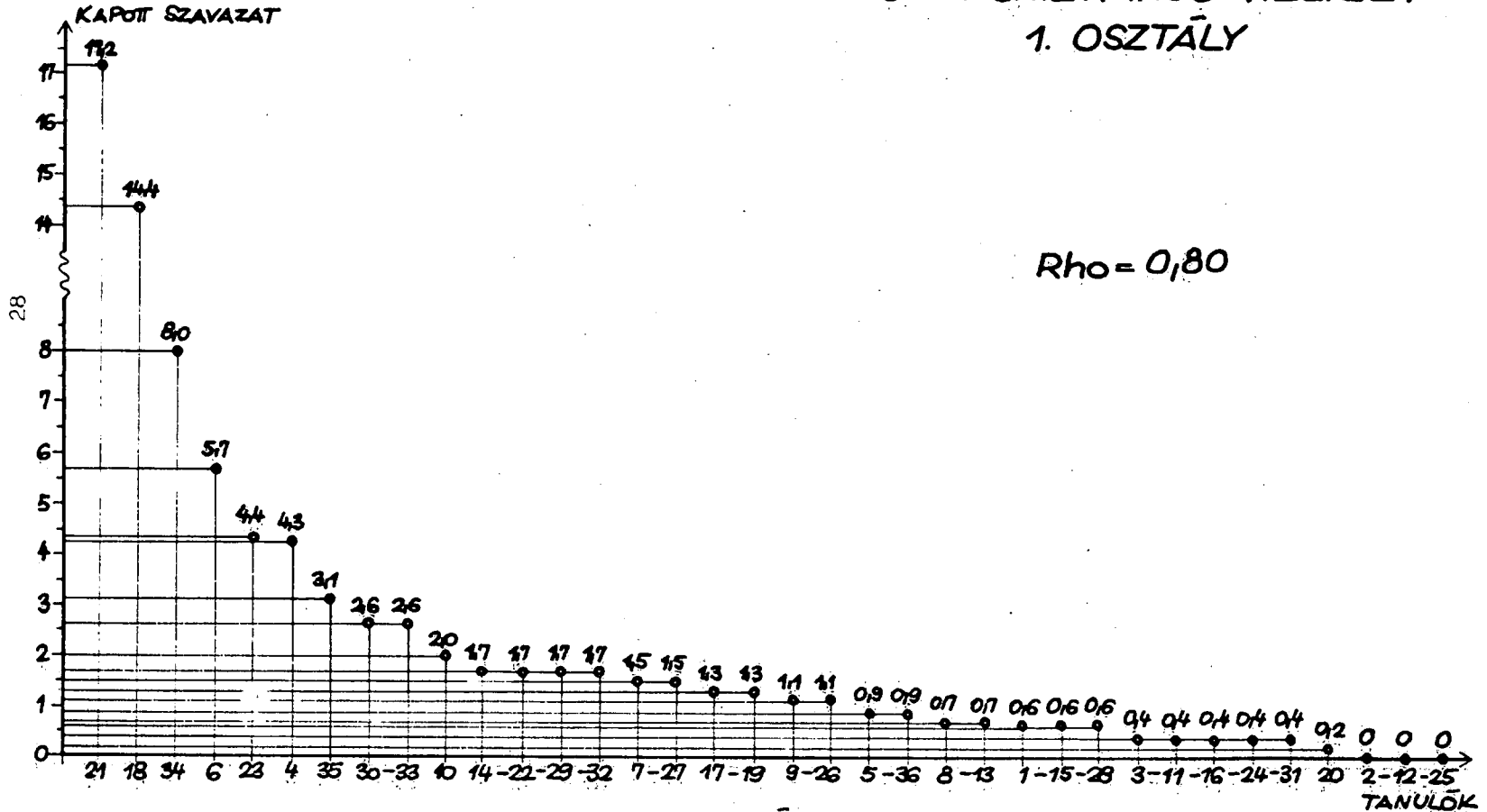
1. sz. ábra



kölcsonös

SZOCIOMETRIKUS HELYZET 1. OSZTÁLY

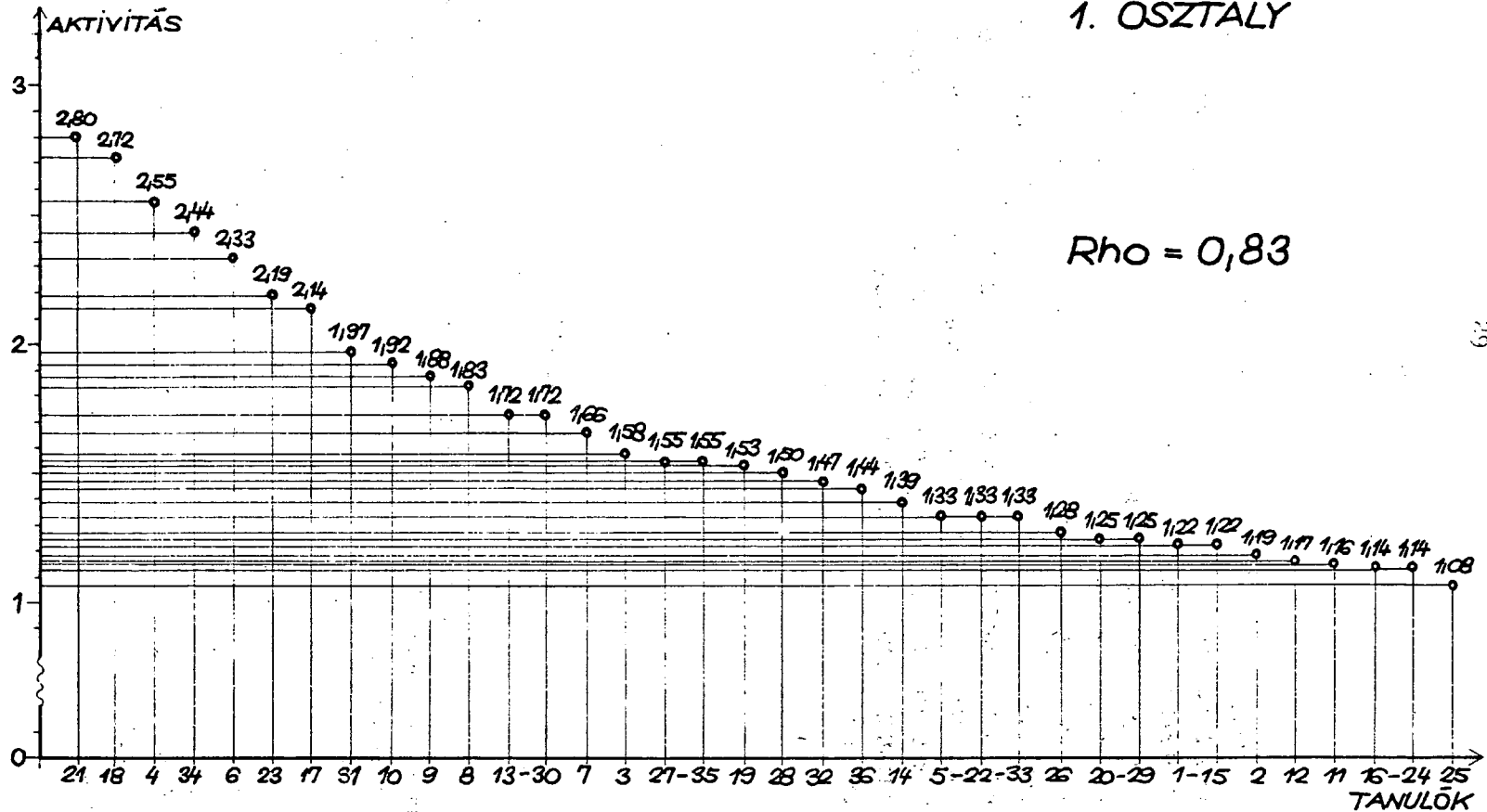
$Rho = 0,80$



2. SZ. ÁBRA

AKTIVITÁSI INDEX 1. OSZTÁLY

$Rho = 0,83$



3. SZ. ÁBRA

Развитие межличностных отношений в первом классе гимназии

д-р Л.Дуро

Работа разрабатывает и истолковывает данные, полученные в первом году продольного исследования одного класса гимназии. Исходя из анализа воспитательно-социологических предпосылок класса нового состава, автор демонстрирует процесс дифференциации межличностных отношений в различных формах совместной деятельности; раскрывает психологические определители взаимосвязи структуры класса и системы межличностных отношений. Полученные результаты способствуют психологическому познанию структурной расчленённости учебной группы, динамики, ценностно-ориентационных направлений её и наиболее важные фазы развития группы.

ENTWICKLUNG DER ZWISCHENPERSÖNLICHEN VERHÄLTNISSEN IN DER ERSTEN KLASSE DES GYMNIUMS

Dr.Lajos DURÓ

Der Artikel bearbeitet und wertet die Daten, gewonnen im ersten Jahr der vierjährigen longitudinalen Untersuchung einer Gymnasialklasse. Der Verfasser legt den Differenzierungsprozess der zwischenpersönlichen Verhältnissen in verschiedenen Formen der gemeinsamen Tätigkeit vor, und entdeckt die psychologisch determinierenden Züge des Zusammenhangs zwischen der Klassenstruktur und dem zwischenpersönlichen Verhältnissystem. Die Ereignisse sind Zugaben zur psychologischen Erkenntnis der strukturellen Gliederung, der Dynamik, der wertorientierten Richtungen einer Schülergruppe und der Hauptphasen der Gruppenentwicklung.

IRODALOM

- Az állami oktatás helyzete és feladatai, 1973, Tankönyvkiadó, Bp., 416 old.
- Csepeli György, 1975, Az iskola belső világa, MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Bp., 36 old.
- Duró Lajos, 1972, A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése, Magyar Pszichológiai Szemle, 2.sz. 211-218. old.
- Hunyady György, 1970, A szociometriai módszer és az interperszonális viszony, Pszichológiai Tanulmányok XII., Akadémiai Kiadó, Bp., 135-151. old.
- Hunyady Györgyné, 1977, Kollektivitás az iskolai osztályokban, A közösségi beállítódás strukturális meghatározói, Akadémiai Kiadó, Bp., 204 old.
- Geréb György, 1970, Az iskola pszichés klimája, Tankönyvkiadó, Bp., 89 old.
- Kalmár Magda-Lendvainé Aba Ildikó, 1975, Társas kapcsolatok mikroszkóp alatt, Tankönyvkiadó, Bp., 161 old.
- Kessel W.-Knauer K.-Schröder H. /Hrsg./, 1975, Sozialpsychologie der Schulklasse, Konferenzbericht, Volk und Wissen V., Berlin
- Kelemen László, 1973, A pedagógiai pszichológia alapkérdései, Tankönyvkiadó, Bp., 391 old.
- Kiss Tihamér, 1973, Az énkép kialakulása és fejlődése, Tankönyvkiadó, Bp., 143 old.
- Kolominszkij J.L., 1976, Pszichológija vzaimootnosenij v malih gruppah, Obscsije i vozrasztnye oszobennosztij, Izd. BGU., Minszk, 350
- Mérei Ferenc, 1971, Közösségek rejtett hálózata, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 402 old.

- Mohás Livia, 1973, Gimnazisták énképe az önjellemzéseikben, Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat, 10., Akadémiai Kiadó, Bp., 66 old.
- Neuner G., 1974, Untersuchung des Prozesses sozialistischer Persönlichkeitsbildung-Hauptaufgabe der marxistischen-leninistischen Pädagogik, Pädagogik, Heft 10-11., 889-991.
- Novikova L.I., 1970, A közösség és a személyiség problémája a pedagógiában, A szocialista személyiség-nevelése és a közösség, Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 247-252. old.
- Pataki Ferenc, 1975, Adatok a csoportfejlődés szakaszosságának kérdéséhez, Magyar Pszichológiai Társaság IV. Tudományos Naggyűlés, Előadáskivonatok, Bp.
- Pataki Ferenc-Hunyady György, 1972, A csoportkohézió, Akadémiai Kiadó, Bp., 267 old.
- Pedagógiai szociálpszichológia, 1976, A válogatást készítette, a bevezető tanulmányt írta Pataki Ferenc, Gondolat Könyvkiadó, Bp., 729 old.
- Petrovskij A.V., 1977, O nyekotorüh fenomenah mezslicsnoszty-nüh vzaimootnosenyij v kollektive, Metodologija i metodü szociálnoj pszichologii, Otv.reč., Sorokova E.V., Izd., Nauka, Moszkva, 136-148.
- Petrovskij A.V.-Spalinyszkij V.V., 1978, Szociálnaja pszichologija kollektiva, Izd., Prosvescsenyija, Moszkva, 376.
- Vastagh Zoltán, 1976, A szociometriai felvétel adatainak értelmezése a pedagógiai folyamatban, Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon, Szerk., Hunyady Gy.-Pataki F.-Váriné Szilágyi Ibolya, Akadémiai Kiadó, Bp., 218-229. old.
- Vorwerk M., 1973, A közösség szociálpszichológiai vizsgálata, Tankönyvkiadó, Bp., 150 old.